

LAS MEDIACIONES DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESIONALES DE LA VISUALIDAD

AUTOR INVITADO

Artículo de reflexión

Ramón Cabrera Salort

Universidad de La Habana, Cuba / casalort@cubarte.cult.co

(1949). Licenciado de Historia del Arte por la Universidad de La Habana (1972). Realizó estudios de posgrados de Historia de las teorías de la cultura con el antropólogo John Doumolin, en 1979, y obtuvo el grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas en Arte, en el Instituto de Investigaciones Científicas de la Educación Artística, en Moscú, en 1985. Sus investigaciones sobre arte, educación y los procesos de creación de los últimos años aparecen recogidas en su libro *Indagaciones sobre arte y educación* (Ediciones Adagio, La Habana, 2010). Es primer secretario adjunto del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (CLEA) y miembro, entre otras, de la Asociación Internacional de Críticos de Arte (AICA) y de la Sección de Teoría y Crítica de la Unión Nacional de Escritores de Cuba (UNEAC), y profesor invitado de la Universidad Autónoma de Nuevo León (Monterrey, México) desde 1992.

SALORT CABRERA R, (2013) Las mediaciones de la teoría y la práctica en la formación universitaria de profesionales de la visualidad. Calle 14, 8(11) ,11-21

RESUMEN

Desde hace lustros los enfoques contemporáneos de la enseñanza de las artes se centran en lo que refieren como naturaleza epistemológica de las mismas: sus procesos de construcción, de lectura y los procesos crítico-reflexivos, y desde estos la urdimbre teoría-práctica. Una mediación raigalmente dialógica en los roles intercambiables de educador/educando, productor/lector se adscribe a un abordaje constructivista de la mediación, concebida esta desde los cuestionamientos, las problematizaciones, la interacción, la práctica reflexiva y liberadora. En el presente artículo se analizan momentos de buen desempeño curricular en la formación universitaria de profesionales de la visualidad a partir proyectos grupales en la Facultad de Artes Plásticas del Instituto Superior de Arte (ISA) de La Habana a lo largo de la última década.

PALABRAS CLAVES

Mediación, visualidad, teoría, práctica, formación, arte

MEDIATIONS OF THEORY AND PRACTICE IN THE UNIVERSITY EDUCATION OF VISUAL ART PROFESSIONALS

ABSTRACT

For decades the contemporary approaches to art education focused on what they refer to as its epistemological nature: its construction, reading and critical-reflexive processes, and from these the warp of theory and practice. A profound dialogic mediation between the interchangeable roles of educator/learner, producer/reader is attached to a constructivist approach of this mediation, which is conceived from the questions, the problematizations, the interaction, and a reflective and liberating practice. In this paper we analyze moments of good curricular performance in the university education of visual art students, taken from group projects at the Faculty of Fine Arts of the Instituto Superior de Arte (ISA) in Havana over the last decade.

KEYWORDS

Mediation, theory, practice, education, art

LES MÉDIATIONS ENTRE LA THÉORIE ET LA PRATIQUE DANS LA FORMATION UNIVERSITAIRE DE PROFESSIONNELS DE LA VISUALITÉ

RÉSUMÉ

Depuis des lustres, les approches contemporaines d'éducation des arts se sont centrées sur ce qu'elles appellent la nature épistémologique de celles-ci: leurs processus de construction, de lecture et les processus critique-réflexifs, et à partir de ceux-ci la distorsion théorique-pratique. Une médiation radicalement dialogique des rôles interchangeables d'éducateur/élève, producteur/lecteur est attachée à une approche constructiviste de la médiation, conçue à partir de questions, de problématiques, de l'interaction, de la pratique réflexive et libératrice. Dans cet article, nous analysons des moments pédagogiques de bonne performance de l'enseignement universitaire de professionnels de la visualité à partir de projets de groupe de la Faculté des Beaux-Arts de l'Institut Supérieur d'Art (ISA) de La Havane au cours de la dernière décennie.

MOTS CLÉS

Médiation, visualité, théorie, pratique, formation, art

AS MEDIAÇÕES DA TEORIA E A PRÁTICA NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE PROFISSIONAIS DA VISUALIDADE

RESUMO

Desde há muito tempo os enfoques contemporâneos do ensino das artes se centra no que se refere à natureza epistemológica das mesmas: seus processos de construção, de leitura e os processos crítico-reflexivos e desde estes à maquinação teórico-prática. Uma mediação de diálogo nos papéis intercambiáveis de educador / educando, produtor / leitor se adscrive a uma abordagem construtivista da mediação, concebida esta desde os questionamentos, as problematizações, a interação, a prática reflexiva e liberadora. No presente artigo se analisam momentos de bom desempenho curricular na formação universitária de profissionais da visualidade a partir de projetos grupais na Faculdade de Artes Plásticas do Instituto Superior de Arte (ISA) da Habana ao longo da última década.

PALAVRAS-CHAVE

Mediação, visualidade, teoria, prática, formação, arte

RRIGSIKUNATA RRIGSIPI ÑITIRRII I CHILLATATA RRUIRRAIKUNA ATUN IACHAIKUDIRRUMANDA IACHAIKUGKUNATA KAUAIKUNA IACHACHI

UCHULLAIACHI

Achka uatakunaurramandata imasam apachirringapa ka kunaurramanda rrurraikuna iachachiikuna chagpichirrimi kikinpa rrigsikunata rringsingapa: paipa rrurraikunata katichii, Kauai i uasa rrimaspa iuiarrispa katichiikuna, kaimandata allichirri rrigsikunata rrigsi-ima rrurrangapa ialikuna. Agllaspa parrlangapa ñitirrii trrukachirrispa iachachig iachaikudurr, kilkadurr/kilkaskata katichidurr churra tarrinakungaparrurraikunaua tarrinakungapa, iuaspa tapuchirriskaurramandata, mana allilla kaskaurramandata, ima rrurrangapa ialikuna iuiaspa, allí rrurrag. Kai kilkaskapi kauachirrimi allilla rrurraskakuna kagta atun uasi iachaikudirrupi iachaikugkunata iachachingapa kauachiikunamanda achka kuna tandarrispa achka iuiakuna tandachirriskaurramandata en la Facultad de Artes Plásticas del Instituto Superior de Arte (ISA) de La Habanapi kai uatakuna ialiskaurramandata. Mana iuiaskasina munaskakuna.

RRIMANAKUI

Ñitirrii, Kauai, rrigsikunata rrigsii, rrurraikuna, iachachi, rrurrai

Recibido el 12 de diciembre de 2012

Aceptado el 16 de marzo de 2013

La distancia que existe entre la realidad cultural que viven niños y jóvenes y lo que brinda la escuela a través de la educación artística es ampliamente reconocida. Ha sido asunto recurrente en los más recientes eventos en nuestra región: en 2009 en la Cumbre Regional de Educación Artística, en Bogotá, y en el Congreso Latinoamericano & Caribeño de Educación Artística, en Belo Horizonte; luego, en la II Conferencia Mundial de Educación Artística de la UNESCO, en Seúl, en mayo del 2010, y en el Encuentro Iberoamericano de Educación Artística y Cultural en octubre del mismo año, en Ciudad México. Para noviembre del pasado año el Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (CLEA) abrió la convocatoria de un seminario/taller bajo el título “Escuela afuera: un imaginario cultural en expansión”, en la Universidad Surcolombiana de Neiva, otro ejemplo palmario de lo expresado. Si comienzo mis argumentos con la educación artística es porque esta área de formación, dentro de los currículos escolares, se debe encargar, entre otros fines, de preparar a los espectadores o públicos potenciales de las artes y, de algún modo, proveer además a las facultades de arte de sus futuros estudiantes.

El desfase mencionado también se hace presente en la formación universitaria de profesionales de la visualidad y, de un modo u otro, ha quedado referido en textos especializados en la materia (Acha, 1992; Arnheim, 1993; Barbosa, 1998; Barbosa y Coutinho, 2008; Rogoff y otros). Entre la realidad cultural visual emergente y el entorno académico tradicional se tiende la consabida diferencia que guardan los discursos simbólicos de cambio con aquellos que han sido asimilados y digeridos para los espacios educativos, incluidos dentro de ellos los de formación universitaria especializada. Las razones para ello son de múltiple naturaleza y no abordaré sino una de las que considero fundamentales en tal desacuerdo: el divorcio entre los talleres y las aulas teóricas, la separación artificial y descontextualizada de teoría y práctica, unida a una falsa comprensión de la desigual participación de ambas en la construcción de los productos culturales. Pues no existe práctica descabezada, acéfala,

como tampoco conceptualización o teoría que no se adscriba a determinado tipo de práctica.

Quizás un buen ejemplo para ilustrar ese necesario acuerdo se tenga en los Cursos introductorios de la Bauhaus y en su devenir no siempre idéntico, pues atravesaron diferentes períodos según el claustro y sus directores, entre otras causas. Los cursos introductorios como talleres de conformación de un pensamiento por imágenes, como espacios de conciliación de lo sensorial, lo afectivo y lo cognitivo, enfáticamente conciliados con el contexto cultural visual de su época con la visión de los estudiantes en tanto agentes de cambio, se presentan como un certero ejemplo para pensar una de las aristas de ese desafío planteado (Wick, 2007). De igual modo, pudiera pensarse en la legendaria experiencia de la Universidad de la Montaña Negra (The Black Mountain College) en Carolina del Norte, donde se dieron cita artistas de las más diversas manifestaciones y, dentro de ellos, como fundador, uno de los maestros indiscutibles de la Bauhaus: Joseph Albers.

Si bien en la experiencia Bauhaus los fines del desarrollo de ese pensamiento y correlato que aunaban lo sensorial, lo afectivo y lo cognitivo, obedecían a contrastados fines: por ejemplo, en Itten, más vinculado a la formación de la personalidad individual del artista y su obrar, y en Moholy-Nagy, inclinado hacia la dimensión de socialización de tal formación y el vínculo del artista con la industria y el diseño. Ello no obsta para que se obtenga una certera idea de cómo los talleres pueden y deben ser ámbitos sustentados por conceptos y teorías.

Pero los tiempos de hoy no son los de la Bauhaus, ni los de la Universidad de la Montaña Negra, ni el contexto de referencia el mismo. Aludir a esas excepcionales experiencias es significar los logros que se alcanzan cuando teoría y práctica resultan las dos caras de una moneda y, en especial, si esa moneda muestra su validez como moneda que subvierte valores de uso; o sea, que en una práctica cultural

específica manifiesta su potencial de cambio sobre los modos de pensar y hacer.

El reto es que ese potencial de cambio se ha de manifestar en un medio cultural cada vez más globalizado y mixturado, donde las fronteras entre las artes se diluyen, las artes mismas y las industrias culturales se confunden y cada vez más asistimos a modos de hacer desde la asimilación y construcción de dispositivos híbridos de contornos porosos y de lábiles intenciones de lo cual nos dan cuenta innumerables prácticas simbólicas contemporáneas (García Canclini, 2011)¹.

Sin embargo, tal cambio está lejos de ser un principio estructurador de los currículos universitarios de arte. Subsisten hoy en día como tendencia, en nuestra región, dos modelos de formación: uno asumido como pasadista, desde una tradición de la Academia, el dominio de las disciplinas técnicas centradas en lo quiropráctico; y otro reconocido como contemporáneo desde una supuesta visión posmoderna: el dominio de las disciplinas teóricas como basamento de los conceptualismos. En ambos se reproduce el divorcio ya apuntado y el desconocimiento del complejo proceso de mediaciones por los que atraviesa la producción simbólica, el proceso de su enseñanza-aprendizaje y las relaciones entre los diversos agentes del campo cultural, tanto artístico como educativo, y las interacciones entre estos campos, reconocida la fragilidad actual de sus componentes constitutivos (Barbosa, 2009; Darras, 2009).

Por supuesto, la solución no se halla en la suma ecléctica de ambos modelos. La combinación formal de una praxis artística en los dominios de las técnicas y las manualidades junto a las teorizaciones de las prácticas conceptualistas, es un híbrido inorgánico que difícilmente se constituirá en dispositivo cultural efectivo. La dimensión de dispositivo la empleo en el sentido que le otorgaba Foucault, cuando alude a este de manera indirecta al referirse a formaciones discursivas, la problematización de las unidades del discurso, sus regularidades y funciones y, posteriormente, cuando lo extiende a objetos,

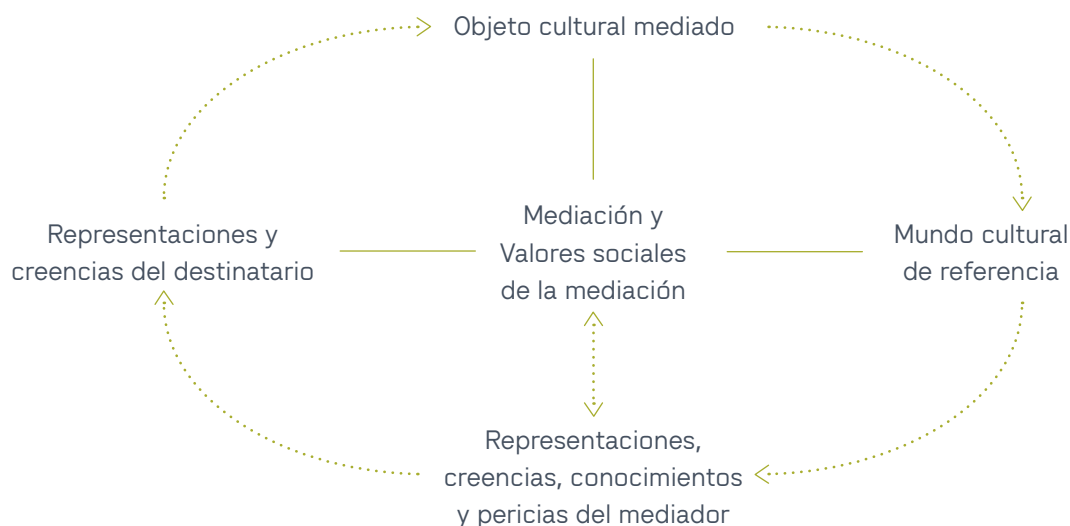
¹ Según la definición de la UNESCO, "Las industrias culturales incluyen la edición impresa y multimedia, la producción cinematográfica, audiovisual y fonográfica, así como el artesanado y el diseño. Ciertos países extienden el concepto a la arquitectura, las artes plásticas, las artes del espectáculo, los deportes, la fabricación de instrumentos musicales, la publicidad y el turismo cultural. En ese caso estamos hablando más de 'industrias creativas' (*creative industries*). En los ámbitos económicos, ellas son calificadas como 'industrias en expansión' (*sunrise industries*), en los ámbitos tecnológicos, como 'industrias de contenido' (*content industries*)". Ver: <http://www.unesco.org/culture/industries/>

reglas de acción, modos de relación, instituciones (Foucault, 2006; 1999). Para alcanzar a ser un dispositivo cultural orgánico tendría que partir de reconocer y actuar en consecuencia sobre la compleja red de mediaciones que se establecen entre teoría y práctica, de común olvidadas en los procesos formativos universitarios de profesionales de la visualidad.

Las mediaciones han de ser encaradas como un rico proceso de interacción entre sujetos, mediados por el lenguaje como ambiente, en el sentido de que este sea el ámbito donde se realiza el acuerdo entre los interlocutores, donde se alcance un posible acuerdo sobre lo que es dicho (Gadamer, 1988: 462). Pero también haciendo obligadamente estas prácticas de mediación parte de un universo extendido de imágenes, objetos y procesos de configuración. La mediación es un componente constitutivo de la concreción de los productos culturales, en tanto estos no se constituyen aislados de la compleja red de interacciones sociales que les dan existencia.

De aquí surgiría otro decisivo cuestionamiento: en qué medida resultan claramente advertibles las distinciones entre perfiles de carreras que se mantienen claramente establecidos entre la formación profesional universitaria de un diseñador gráfico, un artista plástico o visual y un realizador cinematográfico cuando los procesos de concreción cultural en ellos resultan atravesados por procesos de mediación cada vez más híbridos y mixturados. Si bien de modo clásico es posible advertir una distinción entre los procesos de difusión y de mediación, en tanto los primeros son encarados como los modos en que se propaga la información por los 'medios' y la mediación alude más a procesos hermenéuticos e interpretativos, resulta imposible no considerar que todo proceso de difusión implica 'mediaciones', la acción de la mediación. Y de aquí considerar que los procesos de difusión y de mediación en un artista plástico difieren de los de un diseñador gráfico o un realizador audiovisual, es pensar en modalidades de profesionalización que responden más al pasado que al presente y que muestran sus falencias para la realidad cultural vivida hoy en día, donde constantemente se transgreden esas evidentes distinciones ante la híbrida constitución de nuevos territorios de enunciación y de prácticas culturales.

Cada uno de los perfiles enumerados parte del establecimiento contrastado de modos de difundir y apropiarse de experiencias, usos, hábitos, comportamientos, valores y conocimientos; pero valdría preguntarse si ellos debieran estar pensados en el



▲ Adaptación del diagrama de Darras (2008)

currículo más de manera centrífuga que centrípeta,² y si sus modos de hacer y sus dispositivos se disponen en definitivas y claras distinciones o si, por el contrario, las fronteras que los separan responden más a una realidad cultural del pasado que al panorama donde una estetización difusa desde las prácticas de los diseños y las industrias culturales se disemina y confunde con prácticas simbólicas de intervención pública. Por ejemplo, entre la enorme variedad de casos a exponer, está el de la artista española Yolanda Domínguez en un día de realización comercial en El Corte Inglés madrileño. Su intervención fue difundida en internet bajo el título de *Rebajadas*, y en ella protagonizaba una trifulca en la fila de apertura de la tienda para enfatizar con ello el nivel de enajenación y empobrecimiento espiritual que puede llegar a alcanzarse en la sociedad por el afán desmedido del consumo.

La mediación cultural cobra existencia en el entrecruzamiento de cuatro entidades: un objeto cultural mediado (no siempre de claros contornos de configuración); las representaciones, creencias y conocimientos de un destinatario, por lo general concebido como destinatario modelo o ideal; las representaciones, creencias, conocimientos y dominios de unos mediadores (los agentes de mediación son más bien roles que profesiones claramente contrastadas); y un mundo cultural de referencias, al que Eco alude como enciclopedia en su *Lector in fabula*. Cada una de las entidades enumeradas

a la vez está en constante interacción con las otras, donde tal entrecruzamiento se inscribe en un ámbito de determinaciones sociales, ligados a los procesos de transmisión de los saberes, de los valores, de las emociones, que se manifiestan de manera en extremo variable según los medios y las concepciones de la cultura, el origen y la posición social del individuo en relación con su legitimidad social y cultural (Bourdieu, 2003; Darras, 2008).

En el caso que nos ocupa la mediación posee una doble codificación: una en el plano de formación universitaria de un profesional de la visualidad y, por ello, enfáticamente encaminada como mediación educativa, y la otra, complemento obligado de la anterior, como mediación cultural que refiere a su concreción en prácticas culturales concretas independientes donde quedan manifiestos los logros alcanzados en los procesos de formación del futuro profesional. He aquí como el campo de la cultura visual y el de la educación presuponen la mediación en el tránsito efectuado de uno al otro y en el propio rol de los docentes como mediadores y de los estudiantes como sujetos activos de tales procesos. A su vez, esta mediación de doble codificación se alcanza en la medida que se trasciende la dicotomía entre los talleres y las teorías, puesto que los propios procesos de mediación se constituyen en el orgánico entrecruzamiento de ambos. No por casualidad desde hace lustros los enfoques contemporáneos de la enseñanza de las artes se centran en lo que refieren como naturaleza epistemológica de las mismas: sus procesos de construcción, sus procesos de lectura y sus procesos crítico-reflexivos (Barbosa, 1994; 1998; 2008; 2010; Eisner, 1995; 2004; Gardner, 1994; 1995). Una mediación

² Los movimientos centrípetos tienden a reforzar los procesos internos de identidad contrastada, de contornos definitivos, en tanto los movimientos centrífugos propenden a difuminar tal sentido de identidad, a hacerla variable, transitoria, mutante.



▲ *1,2,3 probando*, Galería DUPP, Hierro fundido y hormigón.
Dimensiones variables. Noviembre, 2000

raigalmente dialógica en los roles intercambiables de educador/educando, productor/lector se adscribe a un abordaje constructivista de la mediación, concebida esta desde los cuestionamientos, las problematizaciones, la interacción, la práctica reflexiva y liberadora (Freire, 1975; 1986; 1996; 1999).

En razón de ilustrar con ejemplos cercanos a mi experiencia personal, de momentos de buen desempeño curricular en la formación universitaria de profesionales de la visualidad, he de citar los proyectos grupales que se sucedieron en la Facultad de Artes Plásticas del ISA (La Habana), de 1997 al 2004, donde se pusieron de manifiesto complejas y sistemáticas interrelaciones de armonización entre los sujetos participantes, interacciones presididas por el debate franco y abierto antes de decisiones creativas grupales, todas pobladas de acciones simbólicas de naturaleza plural y de arraigo en el campo cultural y educativo.

Tales logros son, en buena medida, el resultado de una estrecha integración de los talleres con las teorizaciones o, para decirlo con mayor exactitud, una exigencia de la práctica artística de alcanzar un sólido basamento, una comprensión cabal de los complejos procesos de mediación en los cuales una práctica cultural cualquiera se halla contenida y, por tanto, el convencimiento de que la formación profesional no es solo la de un "hacedor" de imágenes, sino la de un intelectual que problematiza y reflexiona críticamente sobre sus medios, sus modos y los fines de socialización de obra. Cada una de estas experiencias grupales seguía la pauta que propiciaba el artista/profesor (que pudiera identificarse como mediador/provocador), y a partir de ella y de las tareas que configuraban el esquema

conceptual operativo (Pichon, 1999) que grupalmente fuese adoptado, se desenvolvía el proceso de la práctica artística (Cabrera, 2010).

La práctica artística del artista/profesor y su poética se constituían en el dispositivo mediador de base que desataba los proyectos. En el caso de Galería DUPP (Desde Una Pragmática Pedagógica), desde 1997, tal dispositivo mediador se hallaba en la poética del profesor René Francisco centrada en la idea del artista como un reparador, como un constructor de máquinas sensoriales y de sentido. De ahí su propuesta del taller del artista como el taller de un mecánico y del principio de construcción discursiva desde los supuestos de una "carta tecnológica".

En sus clases el profesor trabajaba con la idea de que el artista construye sus propuestas haciendo uso de herramientas y que cada artista debe tener su "caja de herramientas". Estas mismas herramientas se constituían en importantes elementos de mediación para el discurso que articulaban los estudiantes, tanto individualmente como en grupo, y para la relativización de un componente esencial de los procesos de mediación de los productos simbólicos, los espacios de exhibición, ya que Galería DUPP trabajaba con la idea de galería ubicua: se localizaba en el espacio previamente elegido para mostrar obras, fuesen estas objetos o performances, en una tienda por departamentos o en una céntrica calle. Así quedaba emplazado el concepto de galería y, a la par, se le trascendía al extenderlo hacia cualquier espacio de la ciudad, fuese abierto o cerrado.

Con un mirar abstraído fue la exposición/performance de Galería DUPP desarrollada durante una tarde en la céntrica calle 23, en el Vedado. Los miembros del grupo eligieron intervenir cada uno de los mosaicos con obras de artistas de la vanguardia, siguiendo algunos de ellos procedimientos conceptuales característicos de sus propuestas personales. El conjunto de mediaciones manifiestas en la realización de esta muestra, desde la presencia de público no avezado junto a espectadores preparados y la libre interacción con todo lo concurrente, resultó un buen detonante para los debates sostenidos en el grupo y abrió aún más las posibilidades de obligada interrelación de teoría y práctica.

El punto de culminación de esta experiencia llegó con la participación en la VII Bienal de La Habana con la obra *1,2,3 probando*, de la cual cada miembro realizó

sus apuntes personales, y que quedó resuelta en micrófonos de hierro fundido dispuestos en los muros del Morro hacia el interior del castillo o hacia el mar y en salas donde quedaban dibujadas los apuntes de lo que originalmente se había concebido para el muro del Malecón habanero, espacio ciudadano ideal para la instalación de la obra. Una vez más la dimensión de las mediaciones se constituían en asunto sustantivo de la propuesta, tanto desde su concepción, como de su realización y emplazamiento, que abogaba abiertamente por la urgencia del diálogo entre los cubanos de la Isla y los que vivían fuera de ella diseminados por el mundo.

Sucedieron a DUPP en el tiempo, encabalgándose una experiencia con la otra, Enema y Departamento de Intervenciones Públicas. Enema, liderada por Lázaro Saavedra, otro artista/profesor de notable trayectoria en la década de los 80 en la Isla, al igual que René Francisco, inauguraba un proyecto colectivo de una textualización ilimitada, incluido su particular sentido de reappropriación de artistas y obras de culto del arte contemporáneo del performance y lo corporal (Marina Abramovic, Tehching Hsieh, Vito Acconci y otros).

El proceso de aprendizaje era desenvuelto como proceso de producción/reappropriación, donde desde el cuerpo colectivo de los jóvenes estudiantes se vivía una reedición tropical de biografía de la Abramovic, de 1992, bajo el título de "Rompiendo el hielo", o se ataban todos por la cintura con una soga y vivían de ese modo una semana como propuesta de obra en las Romerías de Mayo de la ciudad de Holguín, en el oriente del país, y reeditaban así el performance de Hsieh y la Montano de un año atados por la cintura.

Un punto culminante del desenvolvimiento del proyecto fue la exposición del colectivo "Recursos humanos", que durante dos semanas se mantuvo bajo el principio de que diariamente cada miembro del colectivo se daba a la tarea de re-apropiarse de la acción que había realizado el día anterior su compañero, lo que resultó que al término de la exposición el colectivo había desenvuelto más de un centenar de performance. Para la ocasión el colectivo se hizo de un uniforme y de una tarjeta de asistencia personal que cada uno marcaba a la entrada y salida de su jornada laboral en la galería, en directa alusión al performance de Hsieh de un año marcando una tarjeta.



▲ Amarre. Colectivo Enema. Mayo, 2001



▲ *Fraternidad* / Idea de Humberto Díaz, DIP, Parque de la Fraternidad, La Habana, febrero 2002

El Departamento de Intervenciones Públicas por su parte tuvo como artista/profesor a Julio Ruslán Torres Leyva, uno de los miembros de DUPP que, una vez graduado, fue seleccionado como docente de la facultad. En el caso de DIP, la teoría de la deriva de Guy Debord, leída desde el contexto cubano de fin de siglo y la poética del joven profesor articulada con lo que denominaba como laboratorio de la conducta y que identificaba bajo la sigla L-CONDUCTA-RT, donde se reunían en orgánica articulación, entre otros, autores como Foucault, Dewey, Freire, Pichon-Rivière, fue pábulo inicial desde el que se nucleó la aportación que cada estudiante hizo al programa que se desenvolvería como un conjunto de ejercicios/obra alrededor del concepto de lo público y lo performativo. DIP coronaría de modo magistral su propuesta con la organización y realización de “Experiencia de acción, 30 días”, un evento que dentro de la VIII Bienal de La Habana reunió a más de 50 artistas de América y de Europa, en noviembre del 2003 y que resultó ser de lo más notables que se presentase en esa edición.

Cada uno de los proyectos referidos ofrece valiosos indicios sobre los procesos de mediación que concitaban, donde las particularidades que lo constituían

hacían de cada uno un ejemplo singular de cómo articular los aprendizajes de la práctica artística desde los procesos mismos de construcción simbólica, y donde el docente, situado en relación de horizontalidad respecto a sus estudiantes, hacía del proceso un trayecto de relieves irrepetibles. En todos los casos los “objetos” culturales construidos, fuesen efímeros o no, resultaban mediados no solo por el conjunto de conocimientos, creencias, representaciones o pericias de los jóvenes artistas/estudiantes como mediadores regulados de su propio aprendizaje, sino también conscientemente dispuestos en postura de apertura respecto a las representaciones y creencias de los potenciales destinatarios de su discurso, fuesen espectadores del mundo del arte o casuales espectadores no advertidos. El mundo cultural de referencia con el cual se articulaban los discursos de estos proyectos transitaba rizomáticamente por una práctica artística nutrida tanto por un sesgo interdisciplinario como intertextual, donde poética y prosaica, teoría y práctica tejían simultáneamente el contexto de una vivencia simbólica que crecía al compartir y que en todo momento suscitó atención y reconocimiento del campo cultural.

Referencias

- Acha, Juan (1992). *Introducción a la creatividad artística*. México D.F.: Editorial Trillas.
- Arnheim, Rudolf (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. México D.F.: Paidós.
- Barbosa, Ana Mae (1994). *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- _____ (1998). *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte.
- _____ (org.) (2008). *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez Editora.
- Barbosa, Ana Mae y Rejane G. Coutinho (orgs.) (2009). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP.
- _____ y Fernanda Pereira da Cunha (orgs.) (2010). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez Editora.
- Bourdieu, Pierre (2003). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. México, D. F.: Taurus.
- Cabrera Salort, Ramón (2010). "Paulo Freire y Pichon Rivièrre em los cauces del ISA", en *Indagaciones sobre arte y educación*. La Habana: Editorial Adagio.
- Darras, Bernard (2008). "As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural", en Barbosa, Ana Mae y Rejane G. Coutinho (orgs.) (2009). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP.
- Eisner, Elliot W. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Foucault, Michel (1999). *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- _____ (2007). *La arqueología del saber*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (1975). *La educación como práctica de la libertad*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- _____ (1986). *Pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- _____ (1996). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- _____ (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Gadamer, Hans-Georg (1988). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- García Canclini, Néstor (2011). *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Gardner, Howard (2000). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Pichon-Rivièrre, Enrique (1999). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.